



Bullying and Quality of School Life among Elementary School Students*

Fulya CENKSEVEN ÖNDER**
Mediha SARI***

ABSTRACT. The aim of this study is to determine the role of quality of school life in predicting participation in bullying and victimization. In addition, students' perceptions of quality of school life were investigated in terms of their bullying status (bully, victim, bully/victim, not involved) and gender. The sample consisted of 569 participants (284 girls and 285 boys) recruited from 4th, 5th, 6th and 7th grades. Child Form of Bully and Victim Determination Scale (Pişkin and Ayas, 2007) and Quality of School Life Scale (Sarı, 2007) were used as data collection tools. Results of regression analysis showed that the sub-scales of the Quality of School Life Scale predicted students' bullying and victimization levels significantly and the regression model is significant for both female and male students.

Key Words. Bullying, bully, victim, quality of school life

SUMMARY

Purpose and significance: This study aimed at determining the prevalence rate of bullying and victimization among elementary school students and investigating the role of the dimensions of the Quality of School Life Scale in predicting participation in bullying and victimization.

Methods: The participants of this study consisted of 284 girls and 285 boys, a total of 569 students in grades 4-7 from three public elementary schools in Adana central province. Their ages ranged from 10 to 14 years ($M = 11.83$, $SD = 1.07$). Child Form of Bully and Victim Determination Scale (Pişkin and Ayas, 2007) and Quality of School Life Scale (Sarı, 2007) were used as data collection tools. To analyze the gathered data, X^2 , ANOVA, t-test, and regression analysis were performed.

Results: Results revealed that of the total 569 students: 5.1% of the students were bullies, 6% were victims, 8.3% were bully/victims and 80.7% were not involved. When gender differences were investigated in relation to bullying, meaningful differences were found. Males had a larger percentage in bullies than females. Females had a larger percentage in noninvolved. Female students' perceptions of quality of school life were found significantly more positive than those of the male students. It was determined that students who were not involved in bullying had higher positive perceptions of quality of life than those who were involved in bullying. Statistically significant correlations between students' perceptions of quality of school life and their tendency to involve in bullying were calculated. In addition, in a result of regression analysis, the contribution of the sub-scales of the Quality of School Life Scale as predictors was accounted as 14% for bullying and 9% for victimization. It was found that the "teachers" and "administrators" subscales of Quality of School Life Scale have the highest contribution to the estimation of students' participation in both bullying and victimization. On the other hand, the regression model was significant for both female and male students.

Discussion and Conclusions: Overall, results revealed the importance of focusing on quality of school life of bullies and victims. It can be useful to educate bullies and victims about their interpersonal relationship skills. Findings of the present study may provide valuable information to school counselors, parents, teachers and school principals for understanding the construct of bullying and may help them to gain further insight into planning appropriate preventive strategies for dealing with bullying. It would be helpful to keep in mind that, schools' anti-bullying strategies should include the school as a whole to create a safe school culture in the school.

* This article has been presented at the 20th National Congress on Educational Sciences, September 8-10, 2011, Burdur, Turkey.

** Asst. Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Cukurova University, Faculty of Education. fulyac@cu.edu.tr

*** PhD. Mediha SARI, Cukurova University, Faculty of Education. msari@cu.edu.tr

İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi[†]

Fulya CENKSEVEN ÖNDER**

Mediha SARI***

ÖZ. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar) ve cinsiyetlerine göre okul yaşam kalitesi algıları ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerinin okul yaşam kalitesinin boyutları tarafından ne düzeyde açıklandığı, cinsiyet farklılıkları da dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmaya 4.- 7. sınıfa devam eden 569 öğrenci (284 kız, 285 erkek) katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu (Pişkin ve Ayas, 2007) ile Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2007) kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği alt ölçeklerinden alınan puanların zorba ve kurban olmayı anlamlı düzeyde yordadığı ve regresyon modelinin hem kızlar hem de erkekler için anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, zorba, kurban, okul yaşam kalitesi

GİRİŞ

Okul zorbalığı öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Zorbalık, bir ya da daha fazla öğrencinin kasıtlı olarak daha zayıf olan öğrencilere yönelik fiziksel, sözel ya da psikolojik yönden defalarca kez zarar vermesi şeklinde tanımlanmaktadır. Özetle bir eylemin zorbalık sayılması için “kasıtlılık”, “süreklilik” ve “güç dengesizliği” gerekmektedir (Olweus, 2005; Page ve Page, 2003). Rivers ve Smith (1994) zorbalığın doğrudan fiziksel, doğrudan sözel ve dolaylı zorbalık şeklinde yaşanabileceğini belirtmektedir. Doğrudan fiziksel zorbalık vurma, tekmeleme, çelme takma, çimdikleme, eşyalara zarar verme; doğrudan sözel zorbalık aşağılama, isim takma, alay etme ve sözle tehdit etme; dolaylı zorbalık ise, başkalarının arkasından çirkin hikâyeler ya da dedikodular çıkarma veya kişiyi gruptan dışlama şeklindeki davranışları içermektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar zorbalığın okullarda ciddi bir boyuta ulaştığını göstermektedir. Örneğin, araştırmalar ABD’de öğrencilerin yaklaşık %30’unun (Nansel, Overpeck, Rilla, Ruan, Simons-Morton ve Scheidt, 2001), Kanada’da %21’inin (Bentley ve Li, 1995) ve İtalya’da ilköğretim öğrencilerinin %28’inin, ortaöğretim öğrencilerinin ise %42’sinin (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile ve Smith, 1996) ya zorba ya da kurban olma deneyime sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye’de ise Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005), zorba, mağdur ve zorba/mağdur rolünde zorbalığa karışan çocukların toplam oranını %23, Hilooglu ve Cenkseven-Önder (2010) ise %22.9 olarak belirlemişlerdir.

Sutton ve Smith (1999) zorbalığın bireysel bir süreç olarak değil, bir grup olayı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü çocukların çoğu doğrudan veya dolaylı olarak okullarda gerçekleşen zorbalıklara maruz kalmaktadırlar (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001). Karatzias, Power ve Swanson (2002) zorbalık olaylarında yer alan kişilerin rollerine göre zorba, kurban, zorba-kurban ve karışmayanlar şeklinde sınıflandırılabilirliğini ifade etmektedir. Zorbaca davranışlarda bulunan öğrenciler “zorba”, bu davranışlara maruz kalanlar, yani mağdurlar “kurban”, zorbaca davranışlarda bulunan kurbanlar “zorba-kurban”, diğerleri ise “karışmayanlar” olarak isimlendirilmektedir. Zorbalık yapma ve maruz kalma cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Araştırmalar erkek çocukların kızlardan daha fazla zorbalık yaptığını (Kartal ve Bilgin, 2008; Pateraki ve Houndoumadi 2001; Pereira, Mendonça, Neto, Valente ve Smith, 2004; Yurtal ve Cenkseven, 2007), erkeklerin fiziksel zorbalık, kızların ise, sözel zorbalığı daha fazla kullandığını göstermektedir (Crick, Bigbee ve Howes, 1996; Lagerspetz, Bjorkquist ve Peltonen, 1988).

[†] Bu çalışma, 8-10 Eylül 2011 tarihlerinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde düzenlenen 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. fulyac@cu.edu.tr

*** Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. msari@cu.edu.tr

Birçok araştırma sonucuna göre kız ve erkeklerin zorbalığa uğrama sıklıkları arasında fark bulunmamaktadır (Boulton ve Smith, 1994). Ancak erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalığa uğradığını gösteren sonuçlar da ilgili alanyazında yer almaktadır (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Ayrıca erkek öğrenciler daha fazla doğrudan fiziksel zorbalığa, kız öğrenciler ise doğrudan ve dolaylı sözel zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Sharp ve Smith, 1991).

Araştırmacılar okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerde ciddi fiziksel ve duygusal örselenme oluştuğunu, kişiliklerinde ve eğitimlerinde uzun süreli olumsuz etkilerin ortaya çıktığını, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duygularının yanı sıra, okula gitmek istememe genel olarak da okul yaşamından zevk almama durumunun yaşandığını belirtmektedirler (Borg, 1998; Olweus, 2005). Öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında karşılaştıkları zorbalık, okulun duygusal ve sosyal ortamı üzerinde bozucu bir etki oluşturarak, zorba, kurban ve olaya tanıklık eden bütün öğrenciler için öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkiler (Banks, 1997). Okulda zorbalık, çoğunlukla kurbanların okuldaki etkinliklere motive olamamalarına, okula isteksiz bir şekilde gitmelerine ya da okula gitmeyi reddetmelerine, okulu güvensiz bir yer olarak görmelerine ve okulu mutsuz bir yer olarak nitelendirmelerine neden olmaktadır (Rigby, 2004; Olweus, 2005). Bu durumda okulda zorbaca davranışlarda bulunan ve/ya zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula yönelik öznel değerlendirmeleri ve yaşam kalitesi algılarının değişebileceği söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi, toplumun beklentileri doğrultusunda okulun öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi olarak tanımlamaktadırlar (Mok ve Flynn, 2002). Çocukların okul yaşamıyla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak da tanımlanan (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001) okul yaşam kalitesi, öğrencilerin devam ettikleri okuldaki her türlü yaşantılarından tatmin oldukları; okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabildikleri; yeterince desteklendiklerini ve kabul gördüklerini hissettikleri ve böylece okul ve sınıf işlerine bağlı oldukları bir okul yaşamına işaret etmektedir. Okul yaşam kalitesi algısını, okul yaşamının belirli alanlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerle diğer duyguların bir sentezi olarak ele alan Leonard'a (2002) göre, okul yaşam kalitesi düzeyinin temel göstergeleri, bu alanlarla ilgili stres ve tatmindir. Pang (1999) ise okuldaki ortamın ve kültürün kalitesinin, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını etkilediğini; okul yaşam kalitesinin, okuldaki sınıf içi ve sınıf dışı bütün formal ve informal boyutlardan etkilendiğini belirtmektedir.

Tangen (2009), taşıdığı öneme rağmen okullardaki yaşamın kalitesine çok az önem verildiğini belirtmektedir. Oysa Johnson ve Johnson (1993), okulda edinilen deneyimlerdeki kalitenin, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilediğini; okul, sınıftaki çalışmalar ve öğretmenler hakkında olumlu düşüncelere sahip olmanın öğrencilerin genel ruh sağlığı açısından önemli olduğunu ve okulun amaçladığı kazanımları geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri okula yönelik olumsuz duygu, düşünce ve tutumlara sahip olmaları ise okuldaki günlük yaşamın onlar için tatmin edici olmaktan uzaklaşmasına yol açabildiği gibi öğrenmenin önünde de bir engel oluşturabilir (Johnson ve Johnson, 1993). Örneğin Leonard'ın (2002) yaptığı çalışmada okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşamının tüm boyutlarını olumsuz algıladıkları; okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrenciler arasında ise okula devamsızlık oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Hunt-Sartori'nin (2007) yaptığı çalışmada da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının, daha az disiplin sorunu yaşanmasıyla ve daha yüksek akademik başarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Bu açıklamalardan hareketle bireylerin okullarındaki yaşamın kalitesine yönelik algılarının, okuldaki diğer bireylerle iletişim biçimleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin Booker (2004), öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ve destekleyici etkileşimler yaşadıklarında, okul topluluğuna daha üst düzeyde bağlandıklarını belirtmektedir. Perdue, Manzeske ve Estell'e (2009) göre de arkadaş ilişkilerindeki kalite, akranlardan görülen destek ve akranlara yönelik saldırgan davranışlar, öğrencilerin okula bağlılıklarıyla yakından ilişkilidir. Okul ikliminin olumlu nitelikler taşıma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin şiddet içeren davranışlar sergileme oranları azalmaktadır (Birnbaum, Lytle, Hannan, Murray, Perry ve Forster, 2003). Öte yandan McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002), okullarındaki diğerleri tarafından önemsendiklerini hissettiklerinde ve kendilerini okullarının bir parçası

olarak gördüklerinde, öğrencilerin küçük yaşta madde kullanmaya, şiddet içerikli durumlara karışmaya ya da cinselliğe daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Okul yaşam kalitesi algısının zorbalığa karışmanın en önemli yordayıcısı olduğunu ortaya koyan Karatzias, Power ve Swanson (2002), zorbalığa karışan öğrencilerin, okul yaşam kalitesini daha olumsuz algıladıklarını; bu öğrencilerde okuldan kaynaklanan stresin daha yüksek olduğunu belirlemiş ve bu bulguların okuldan elde edilen doyum ile zorbalık arasındaki ilişkilere işaret ettiğini vurgulamışlardır.

Kendilerinden daha güçsüz olanlara zorbaca davranan zorbalılar ile zorbalığa maruz kalan kurbanların okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi, okul zorbalığının önlenmesine yönelik uygun önleme stratejilerinin planlanmasında bir anlayış geliştirilmesi, öğrencilerin akademik ve duygusal problemlerinin azaltılması ve böylece okulun genel olarak etkililiğinin artırılması için önem taşımaktadır. Bu araştırma ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlköğretim yılları, öğrencilerin gerek akademik özgüvenlerinin gelişimi, gerekse psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli yıllardır. Okul, ergenlik dönemindeki yaşam alanlarından biridir ve bu yaşam alanında öğrenciler, haftada yaklaşık 30-35 saatlerini öğretmenleriyle ve akranlarıyla yakın ilişki içerisinde geçirmektedirler. Capps (2003), özellikle duygusal dalgalanmaların çok yaşandığı ergenlik döneminde, öğretmenlerinden ve diğer arkadaşlarından psikolojik olarak kabul ve sosyal destek görmenin önemini vurgulamaktadır. Olweus (1995) ise ilköğretim yıllarında okulda zorbalık davranışlarının görülme sıklığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu dönemde zorbalık davranışları ve okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar) ve cinsiyetlerine göre okul yaşam kalitesi algıları ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerinin okul yaşam kalitesinin boyutları tarafından ne düzeyde açıklandığı, cinsiyet farklılıkları da dikkate alınarak incelenmiştir. Aşağıda çalışmanın amaçları araştırma soruları şeklinde ifade edilmiştir:

1. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bulundukları zorbalık grupları (zorba, kurban, zorba-kurban ve karışmayanlar) ve okul yaşam kalitesi algıları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin yer aldıkları zorbalık gruplarına göre okul yaşam kalitesi algıları farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yaşam kalitesinin boyutları öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerini ne düzeyde yordamaktadır?
4. Zorba ve kurban olma eğilimi ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkilerde cinsiyet farklılıkları var mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma Adana ili merkez ilçelerinde yer alan üç ilköğretim okulunun 4., 5., 6. ve 7. sınıflarına devam eden 284'ü (%49.9) kız, 285'i (%50.1) erkek toplam 569 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yaşları 10-14 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalaması 11.83, standart sapması 1.07'dir. Öğrencilerin 108'i (%19) dördüncü, 121'i (%21.3) beşinci, 207'si (%36.4) altıncı ve 133'ü (%23.4) yedinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin annelerinin %3.5'i (20), babalarının %1.1'i (6) okuma yazma bilmemekte, annelerin % 40.9'u (233), babaların ise % 21.6'sı (123) ilköğretim, annelerin %17.4'ü (99), babaların %22.8'i (130) ortaokul, annelerin %27.6'sı (157), babaların % 35.3'ü (201) lise, annelerin % 9'u (51), babaların ise % 16.1'i (92) yüksek öğretim mezunudur. Öğrencilerin %1.6'sı (9) annesinin, %3'ü (17) babasının öğrenim düzeyi ile ilgili soruları yanıtlamamışlardır. Ölçme araçları sınıf ortamında ve bir öğretmen gözetiminde uygulanmıştır. Uygulama 35-40 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada akranlarına zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrencileri belirlemek amacıyla “Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu” (Pişkin ve Ayas, 2007), öğrencilerin okuldan algıladıkları yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek için ise “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (Sarı, 2007) kullanılmıştır.

Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu: Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı 37 madde ve beş faktörden (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme) oluşmaktadır. Ölçek biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olmak üzere iki paralel forma sahiptir. Her iki ölçek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerlerinin yeterliliği ölçeğin geçerliliği için kanıt oluşturmaktadır. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 37 en yüksek 185’dir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeyi artmaktadır (Pişkin ve Ayas, 2007). Zorba formu için bu araştırmada belirlenen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları toplam ölçek için .93, “fiziksel zorbalık” için .80, “sözel zorbalık” için .74, “izolasyon” için .72, “söylenti yayma” için .82 ve “eşyalara zarar verme” için .82’dir. Kurban formu için ise, araştırmada belirlenen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları toplam ölçek için .94, “fiziksel zorbalık” için .81, “sözel zorbalık” için .79, “izolasyon” için .76, “söylenti yayma” için .86 ve “eşyalara zarar verme” için .84’tür.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ): Sarı (2007) tarafından geliştirilen OYKÖ, “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi” ve “Statü” alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Toplam varyansın %46.92’sini açıklayan bu beş boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .80, .82, .77 ve .69’dur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenen uyum belirteçleri de modelin verilere iyi uyum göstermesi bakımından tatminkar sonuçlar vermiştir (Sarı, 2007). OYKÖ’nin bu araştırma örneklemini için Croanbach alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Belirlenen iç tutarlık katsayıları “öğretmenler” alt ölçeği için .83, “öğrenciler” alt ölçeği için .83, “okula yönelik duygular” alt ölçeği için .81, “okul yönetimi” alt ölçeği için .83, “statü” alt ölçeği için .79 ve ölçeğin “toplam” puanı için ise .89’dur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin zorbalık statülerinin (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar) cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla X^2 (ki-kare) testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar olarak gruplandırılması işlemi öğrencilerin *Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği’nin* “zorba ölçeği” ($\bar{X} = 47.69$, $Ss = 14.44$) ve “kurban ölçeği”nden ($\bar{X} = 56.07$, $Ss = 21.49$) aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının 1 standart sapma üstü kesme puanı olarak alınması yolu ile gerçekleştirilmiştir. “Zorba ölçeği” için kesme puanı 62.13, “kurban ölçeği” için ise, 77.56’dır. “Zorba” ölçeğinden kesme puanının üstünde puan alan öğrenciler “zorba”, “kurban” ölçeğinden kesme puanının üstünde puan alan öğrenciler “kurban”, hem “zorba” hem de “kurban” ölçeklerinden kesme puanlarının üstünde puan alan öğrenciler “zorba/kurban”, her iki ölçeğin kesme puanlarının altında puan alan öğrenciler ise “karışmayanlar” olarak isimlendirilmişlerdir.

Araştırmada zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin, OYKÖ’nün alt ölçekleri ve toplam puanı açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA), öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin OYKÖ’nün alt ölçekleri tarafından ne oranda yordandığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce örneklemin “doğrusallık” ve “normallik” sayıtlılarını karşıladığı belirlenmiştir. Aykırı değer analizinde Mahalanobis uzaklık değerleri $p < .001$ ölçüt alınarak incelenmiş, uç değerler saptanmamıştır. Ayrıca değişkenler arası çoklu eş doğrusallık (multicollinearity), varyans şişme (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir.

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler, SPSS-WINDOWS 17 paket programıyla çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Grupları ve Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan ($X^2 = 10.73$, $p < .05$) olarak belirtilen zorbalık gruplarında kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 5.1'i zorba ($n = 29$), % 6'sı kurban ($n = 34$), % 8.3'ü zorba-kurban ($n = 47$) ve % 80.7'si zorbalığa karışmayan ($n = 459$) öğrencilerdir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %1.9'u zorba kızlar, %3.2'si zorba erkekler, %3'ü kurban kızlar, %3'ü kurban erkekler, %2.5'i zorba/kurban kızlar, %5.8'i zorba/kurban erkekler ve %42.5'i zorbalığa karışmayan kızlar, %38.1'i ise zorbalığa karışmayan erkeklerdir. Görüldüğü gibi kızlar daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık gruplarına ilişkin kay kare analizi sonuçları

Grup	Cinsiyet						X ²	Sd	p
	Kız		Erkek		Toplam				
	n	%	n	%	n	%			
Zorba	11	1.9	18	3.2	29	5.1	10.73	3	.013
Kurban	17	3.0	17	3.0	34	6.0			
Zorba- Kurban	14	2.5	33	5.8	47	8.3			
Karışmayan	242	42.5	217	38.1	459	80.7			
Toplam	284	49.9	285	50.1	569	100			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre OYKÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin t- testi sonuçları

OYKÖ	Kız (n=284)		Erkek (n=285)		Toplam (n=569)		t
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Öğretmenler	3.97	.83	3.56	1.00	3.76	.94	5.41**
Öğrenciler	2.98	.89	2.84	.98	2.91	.94	1.84
Okula Yönelik Duygular	4.06	.85	3.61	.97	3.84	.94	5.83**
Okul Yönetimi	3.32	.98	3.18	1.18	3.25	1.09	1.51
Statü	4.05	1.00	3.85	1.14	3.95	1.08	2.27*
Toplam	3.63	.62	3.35	.67	3.49	.66	5.28**

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin OYKÖ'nün "öğretmenler" [$t(567) = 5.41$, $p < .001$], "okula yönelik duygular" [$t(567) = 5.83$, $p < .001$], "statü" [$t(567) = 2.27$, $p < .05$] ve "toplam" [$t(567) = 5.28$, $p < .001$] puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, "öğrenciler" [$t(567) = 1.84$, $p > .05$] ve "okul yönetimi" [$t(567) = 1.51$, $p > .05$] puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin OYKÖ'nün tüm alt ölçekleri ve toplamında erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Zorbalık Gruplarına Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin OYKÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

OYKÖ	Zorba (n=29)		Kurban (n=34)		Zorba/Kurban (n=47)		Karışmayanlar (n=459)		F
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Öğretmenler	3.13	.94	3.41	1.00	3.00	.77	3.91	.89	22.36***
Öğrenciler	2.85	.92	2.55	.95	2.64	.96	2.97	.93	3.66*
Duygular	3.66	.78	3.61	1.06	3.12	.89	3.94	.91	12.66***
Okul Yönetimi	2.54	1.01	2.99	1.01	2.60	.89	3.38	1.07	13.33***
Statü	3.64	1.29	3.67	1.03	3.60	1.25	4.03	1.04	4.10**
Toplam	3.12	.51	3.19	.57	2.92	.49	3.56	.65	23.20***

Duygular=Okula yönelik duygular,

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin OYKÖ'nün “öğretmenler” [$F(3, 568) = 23.36, p < .001$], “öğrenciler” [$F(3, 568) = 3.66, p < .05$], “okula yönelik duygular” [$F(3, 568) = 12.66, p < .001$], “okul yönetimi” [$F(3, 568) = 13.33, p < .001$], “statü” [$F(3, 568) = 4.10, p < .01$] ve “toplam” [$F(3, 568) = 23.20, p < .001$] puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zorba, kurban ve zorba-kurban öğrencilerin OYKÖ'nün tüm alt ölçekleri ve toplamında zorbalığa karışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, zorba öğrencilerin “öğretmenler” ($p < .001$), “okul yönetimi” ($p < .01$) ve “toplam” ($p < .01$); kurban öğrencilerin “öğretmenler” ($p < .05$) ve “toplam” ($p < .01$); zorba-kurban öğrencilerin ise “öğretmenler” ($p < .001$), “okula yönelik duygular” ($p < .001$), “okul yönetimi” ($p < .001$) ve “toplam” ($p < .001$) puan ortalamalarının zorbalığa karışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Zorba ve Kurban Olma ile Okul Yaşam Kalitesi Algısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin zorba ve kurban olma puanları ile OYKÖ'nün alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 4 de değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır. Zorbalık puanı ile OYKÖ'nün tüm alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler (r ranj= -.17, -.34, $p < .001$) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde kurban olma puanları ile OYKÖ'nün tüm alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (r ranj= -.13, -.26, $p < .01$).

Tablo 4. Araştırmada kullanılan değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

	Zorba	Kurban	Öğretmenler	Öğrenciler	Okula Yönelik Duygular	Okul Yönetimi	Statü
Zorba	-	.72***	-.34***	-.17***	-.25***	-.25***	-.08*
Kurban		-	-.26***	-.16***	-.22***	-.21***	-.13**
Öğretmenler			-	.14**	.67***	.54***	.47***
Öğrenciler				-	.14**	.05	-.14**
Okula yönelik duygular					-	.40***	.52***
Okul Yönetimi						-	.39***
Statü							-
\bar{X}	47.69	56.07	3.76	2.91	3.84	3.25	3.95
Ss	14.44	21.49	.94	.94	.94	1.09	1.08

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Zorba ve Kurban Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerde zorba ve kurban olmayı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde OYKÖ'nün alt ölçekleri olan “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okula yönelik duygular”, “okul yönetimi” ve “statü” değişkenleri eşitliğe alınmıştır. Tablo 5’de zorba ve kurban olmanın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Zorba ve kurban olma davranışlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	Zorba		Kurban	
Yordayıcı Değişkenler	Beta	t	Beta	t
Öğretmenler	-.27	-4.66***	-.15	-2.49*
Öğrenciler	-.10	-2.45*	-.12	-2.89**
Okula Yönelik Duygular	.06	-1.08	-.07	-1.22
Okul Yönetimi	-.12	-2.55*	-.10	-1.97*
Statü	.11	2.30*	.00	.03
	$\Delta R^2 = .14$	F (5, 568) = 18.90***	$\Delta R^2 = .09$	F (5, 568) = 11.64***

*p<.05 **p<.01 *** p<.001

Tablo 5’de görüldüğü gibi OYKÖ’nün alt ölçekleri zorba [F (5, 568) = 18.90, $p < .001$] ve kurban olmayı [F (5, 568) = 11.64, $p < .001$] anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin tamamının zorbalık puanlarının toplam varyansının %14’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin zorbalık puanları üzerindeki göreceli önem sırası; öğretmenler ($\beta = -.27$), okul yönetimi ($\beta = -.12$), statü ($\beta = .11$), öğrenciler ($\beta = -.10$) ve okula yönelik duygulardır ($\beta = -.06$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, okula yönelik duygular ($t = -1.08$, $p > .05$) değişkeninin zorba olmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı, öğretmenler ($t = -4.66$, $p < .001$), okul yönetimi ($t = -2.55$, $p < .05$), statü ($t = 2.30$, $p < .05$) ve öğrenciler ($t = -2.45$, $p < .05$) değişkenlerinin zorbalığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Tablo 5’de bakıldığında OYKÖ’nün alt ölçeklerinin tamamının kurban olma puanlarının sadece %9’unu açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin kurban olma üzerindeki önem sırası; öğretmenler ($\beta = -.15$), öğrenciler ($\beta = -.12$), okul yönetimi ($\beta = -.10$), okula yönelik duygular ($\beta = -.07$) ve statüdür ($\beta = -.00$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi

sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenler ($t=-2.49$, $p<.05$), öğrenciler ($t=-2.89$, $p<.01$) ve okul yönetimi ($t=-1.97$, $p<.05$) değişkenlerinin kurban olmayı anlamlı düzeyde yordarken, okula yönelik duygular ($t= -1.22$, $p>.05$) ve statü ($t=.03$, $p>.05$) değişkenlerinin kurban olmanın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Regresyon Modelinde Cinsiyet Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerde zorba ve kurban olmayı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Tablo 6’da zorbalığın, Tablo 7’de ise kurban olmanın yordanmasına ilişkin kız ve erkek öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Kız ve erkeklerde zorbalığın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Kız		Erkek	
	Beta	t	Beta	t
Öğretmenler	-.30	-3.76**	-.22	-2.71*
Öğrenciler	-.14	-2.38*	-.10	-1.72
Okula Yönelik Duygular	-.04	-.51	-.06	-.77
Okul Yönetimi	-.01	-.13	-.19	-2.84*
Statü	.15	2.25*	.10	1.37
	$\Delta R^2 = .12$	$F(5, 283) = 8.42^{**}$	$\Delta R^2 = .13$	$F(5, 284) = 9.39^{**}$

* $p<.05$ ** $p<.001$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, zorbalığı yordamada regresyon modeli hem kızlar [$F(5, 283) = 8.42$, $p < .001$] hem de erkekler [$F(5, 284) = 9.39$, $p < .001$] için anlamlıdır. Yordayıcı değişkenler kızlarda zorbalık puanlarının %12’sini, erkeklerde ise %13’ünü açıklamıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi, zorbalığın yordanmasında cinsiyet farklılıkları bulunmaktadır. Kızlar için öğretmenler ($t= -3.76$, $p<.001$) ve öğrenciler ($t= -2.38$, $p<.05$) negatif yönde, statü ($t= 2.25$, $p<.05$) değişkeni ise pozitif yönde zorbalığın yordayıcıları arasındadır. Erkekler için ise sadece öğretmenler ($t= -2.71$, $p<.05$) ve okul yönetimi ($t= -2.84$, $p<.05$) zorbalığın anlamlı yordayıcılarıdır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, kurban olmayı yordamada regresyon modeli hem kızlar [$F(5, 283) = 9.05$, $p < .001$] hem de erkekler [$F(5, 284) = 5.28$, $p < .001$] için anlamlıdır. Yordayıcı değişkenler kızlarda kurban olma puanlarının %13’ünü, erkeklerde ise %7’sini açıklamaktadır. Kızlar için öğretmenler ($t= -4.05$, $p<.001$) ve öğrenciler ($t= -3.19$, $p<.01$), erkekler için ise sadece okul yönetimi ($t= -2.26$, $p<.05$) değişkenlerinin kurban olmanın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Kız ve erkeklerde kurban olmanın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Kız		Erkek	
	Beta	t	Beta	t
Öğretmenler	-.33	-4.05***	-.01	-.09
Öğrenciler	-.19	-3.19**	-.08	-1.32
Okula Yönelik Duygular	.03	.35	-.16	-1.90
Okul Yönetimi	.02	.32	-.16	-2.26*
Statü	.07	1.02	-.03	-.34
	$\Delta R^2 = .13$	$F(5, 283) = 9.05^{***}$	$\Delta R^2 = .07$	$F(5, 284) = 5.28^{***}$

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

TARTIŞMA

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Grupları ve Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin % 5.1'i zorba, % 6'sı kurban, % 8.3'ü zorba-kurban ve % 80.7'si zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadır. Araştırmada bu gruplarda bulunan öğrencilerin oranı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre zorba ve zorba-kurban gruplarında daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar. Akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalar, erkek çocukların kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulunduklarını göstermektedir (Banks, 1997; Bilgiç ve Yurtal, 2009; Craig, 2004; Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010; Kartal, 2009; Kartal ve Bilgin, 2008; Kutlu, 2005; Pekel, 2004; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Pişkin, 2010; Rigby, 2002; Olweus, 2005; Totan, 2008; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Erkeklerin zorba ve zorba-kurban gruplarında kızlara göre daha fazla yer almaları geleneksel cinsiyet rolleri bağlamında erkek çocukların saldırgan davranışlarda bulunmasının daha fazla desteklenmesinden ve bu nedenle erkek çocukların zorbalığı kişilerarası problemlerini çözmenin bir yolu olarak algılamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin OYKÖ'nün tüm boyutları ile ölçek toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu; gruplar arası farkların genellikle anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Alaca (2011), Bourke ve Smith (1989), Doğanay ve Sarı (2006), Hunt-Sartori (2007), Huebner, Drane ve Valois (2000), İnal (2009), Majeed, Fraser ve Aldridge (2002), Marks (1998), Mok ve Flynn (2002) ve Nickerson ve Nagle'nin (2004) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları şeklinde bulgular elde edilmiştir. Gerek bu çalışmada, gerekse alanyazındaki diğer araştırmalarda elde edilen bulgulara dayanılarak, kız öğrencilerin okuldan daha yüksek doyum elde ettikleri söylenebilir. Bu doyum, okul yaşam kalitesinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşan öğretmen-öğrenci ilişkileri (kız öğrenciler için $\bar{X}=3.97$; erkek öğrenciler için $\bar{X}=3.56$) ve okula yönelik duygular (kız öğrenciler için $\bar{X}=4.06$; erkek öğrenciler için $\bar{X}=3.61$) boyutları ile kendini okulda değerli hissetmeyi ifade eden statü boyutu (kız öğrenciler için $\bar{X}=4.05$; erkek öğrenciler için $\bar{X}=3.85$) açısından, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha belirgindir. Birbirine paralel olarak gelişebileceği açık olan bu üç boyut bir arada düşünüldüğünde, kız öğrencilerin öğretmenleriyle olan iletişim biçimlerinden yeterli doyum elde ettikleri, kendilerini okul topluluğunun değerli birer üyesi olarak hissettikleri ve bu doğrultuda okula yönelik duygularının da daha olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Çeşitli araştırmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin sınıf içerisindeki davranışlarını daha olumlu algıladıkları (Cemalcılar, 2010; Şahin ve Özbay, 1999; Ün-Açıkgöz, Özkal ve Güngör-Kılıç, 2003), daha yüksek puanlar aldıkları ve akademik faaliyetlerden daha fazla hoşlandıkları (Halpern, 1997) belirlenmiştir. Haapasalo, Välimaa ve Kannas (2010) da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda kendilerini daha güvende hissettiklerini, okulda bulunmaktan ve okuldaki aktivitelere katılmaktan daha çok hoşlandıklarını, okuldaki kuralları daha adil bulduklarını, öğretmenlerini daha arkadaşça algıladıklarını ve bunlar doğrultusunda, okullarını da genel olarak daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Zorbalık Gruplarına Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu da zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin OYKÖ puanları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmış olmasıdır. Zorba, kurban ve zorba-kurban öğrenciler, zorbalığa karışmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında OYKÖ'nün tüm alt ölçekleri ve toplamında daha düşük puanlar almışlardır. Karatzias, Power ve Swanson (2002) da zorba veya kurban olarak zorbalığa bir şekilde karışan öğrencilerle zorbalığa hiç karışmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okul stresi algılarını karşılaştırdıkları araştırmada, zorbalığa karışmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek, okul stresinin ise anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin okullarındaki yaşamın kalitesine ilişkin algıları ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkilere işaret etmektedir. Nitekim yapılan korelasyon analizi sonuçlarıyla bu yargı istatistiksel olarak da desteklenmiş; öğrencilerin zorbalık ve kurban olma puanları ile OYKÖ puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu durumda, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları yükseldikçe zorbalığa karışma olasılıklarının da düştüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra, yapılan regresyon analizi sonucunda, OYKÖ alt ölçeklerinden alınan puanların zorba ve kurban olmayı anlamlı düzeyde yordadığının belirlenmiş olması da bu yargıları iyice pekiştirmektedir. Karatzias, Power ve Swanson (2002) da öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısının zorbalığa karışmanın en önemli yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler: Bu araştırmada zorbalığa karışmayan öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini daha olumlu algıladıkları; ayrıca OYKÖ'nün öğretmenler boyutunun zorba ve kurban olmanın en önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna benzer bulgular alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir. Örneğin okuldaki şiddetle ilgili yapılmış birçok çalışmayı inceleyen Johnson (2009), bu araştırmaların çoğunda öğretmenlerle olumlu ilişkilerin öğrenciler arasındaki şiddet olaylarını azalttığı yönünde sonuçlara ulaşıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Osterman (2000) da öğretmenlerden görülen desteğin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde doğrudan etkisi olan en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun okuldan algıladığı doyumun, öğretmenini ne ölçüde sevdiği ile yakından ilişkili olduğunu belirten Verkuyten ve Thijs (2002) ise okuldan algılanan doyumun, öğretmenin zorbalık davranışlarıyla başa çıkmada kullandığı etkili stratejilerle de yakından ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Osterman'a (2000) göre, öğretmenleriyle olan deneyimleri olumsuz ise; kendilerinin değerli olmadıkları ve davranışlarının kabul edilmediği yönünde mesajlar alıyorlar ise öğrencilerin okula bağlılıkları da azalmaktadır. Kabul edilmeyip dışlandıklarını hissettiklerinde, öğrencilerin olumlu sosyal davranışları içselleştirmeleri zorlaşmakta; okulu bırakma ve saldırganlık gibi davranışları benimseme olasılıkları artmaktadır (Osterman, 2000). Bu araştırmada zorbalığa karışmayan öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinden daha yüksek doyum elde etmiş olmaları, bu öğrencilerin problem davranış olarak kabul edilen zorbalık davranışlarını sergilemiyor olmaları; dolayısıyla da öğretmenleriyle gerilim içeren diyaloglar yaşamıyor olmaları ile ilişkilendirilebilir. Zorbalığa karışan öğrenciler ise, bu davranışlarına müdahale eden öğretmenlerinin uyarıları, azarlamaları hatta sert müdahale stratejileri ile karşılaşmakta olabilirler. Zorbalığa karışıp öğretmenlerinin aşırı kontrol edici müdahalelerine sık maruz kalan öğrenciler, öğretmenlerinin bu müdahalelerine bir tepki olarak zorbalık davranışlarını daha sık sergilemekte olabilirler. Öğretmen ve öğrenci davranışları arasındaki karşılıklı etkileşim düşünüldüğünde, Allen'in (2010) de belirttiği gibi, öğrenciler problem davranışlar sergilediğinde öğretmenler de onlara karşı daha sert, otoriter davranışlar sergileyebilmekte; bu da onların daha zorba davranışlarına yol açabilmektedir. Kurbanlar da öğretmenin yeterince müdahale etmediğini düşünmüş olabilirler. Çünkü okulda zorbalık

olaylarına müdahale etme konusundaki öğrenci ve öğretmen algıları farklılaşmaktadır (Urbanski, 2007). Örneğin Garrett'in (2003; Akt: Urbanski, 2007) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %71'i zorbalık olaylarına müdahale ettiklerini belirtirken, öğrencilerin sadece %25'i öğretmenlerinin bu olaylara uygun bir şekilde müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Oysa Roland ve Galloway'in (2002, akt: Allen, 2010) de belirttiği gibi, öğretmenler öğrencilerine kendilerini gerçekten önemsedikleri mesajı verdiklerinde, öğrenciler arasındaki etkileşimin olumlu olduğu bir sınıf atmosferi yarattıklarında ve davranış problemlerini olumlu, eğitsel yollarla çözdüklerinde zorbalığa karışma eğilimlerinde düşüş olmaktadır. Allen'e (2010) göre de öğretmenin sınıf yönetimi uygulamaları, zorbalık ve sınıfın sosyal yapısı arasında birbirini yakından etkileyen karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Bilgiç ve Yurtal'ın (2009) araştırmasında da, zorbalığa karışmayan öğrencilerin, zorbalığa maruz kalan ve zorbalık eğilimi olan öğrencilere göre daha olumlu sınıf iklimi algılarına sahip olduğu; bu öğrencilerin öğretmenlerini daha fazla rahatlatıcı, paylaşımcı ve destekleyici olarak gördükleri ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Kız ve erkekler için ayrı ayrı yapılan analizlerde OYKÖ'nün "öğretmenler" alt ölçeği puanlarının kızlar için kurban olma eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı iken, erkekler için yordayıcı olmadığı görülmüştür. Kızlar ve erkekler arasındaki bu farklılık geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Geleneksel cinsiyet rollerine göre kızlar erkeklerden daha fazla diğerleri tarafından takdir görme ve onaylanma isteği içindedir. Örneğin, kızlar erkeklerden daha fazla sosyal desteğe başvurumaktadırlar (Frydenberg ve Lewis, 1991). Bu durumda öğretmenlerinden yeterince takdir görmeyen, onay almayan kızların kurban olma olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Kurban olmada erkek ve kızlar arasındaki bu farklılığın nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim vardır.

Öğrenciler: Araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin zorbalığa karışmayanlara göre diğer öğrencilerle ilişkilerini daha olumsuz algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmalar zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden algıladıkları doyumun daha zayıf olduğunu (Hilooglu ve Cenkseven Önder, 2010), arkadaşları tarafından daha az kabul edildiklerini (Olweus, 2005) ve kişilerarası ilişkilerde de sorunlar yaşadıklarını (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003) göstermektedir. Bu durumun zorbalığa karışan öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkilerini olumsuz değerlendirmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmada OYKÖ'nün "öğrenciler" boyutunun hem zorba hem de kurban olmayı negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Kurban ve zorba öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkilerini olumsuz algılamaları, arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalmaları ve arkadaş ortamının olumsuz yaşantılarla pekişmesiyle açıklanabilir. İlgili alan yazında genellikle zorba ve kurban öğrencilerin akran ilişkilerinin zayıf olduğu belirtilmektedir (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor ve Chauhan, 2004; Olweus, 2005). Örneğin, Salmivalli, Huttunen ve Lagerspetz (1997) kurban statüsünde olanların akranları arasında popüler olmadıklarını, Totan (2008) akran ilişkilerinin artmasının kurban statüsünde olma olasılığını azalttığını, Olweus (2005) ise zorba öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmediklerini belirlemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin zorbalık davranışlarında diğer öğrencilerle kurdukları ilişkilerin ve bu ilişkilerin niteliğinin zorba ve kurban olmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Kız ve erkekler için ayrı ayrı yapılan analizlerde OYKÖ'nün "öğrenciler" alt ölçeği puanlarının yalnızca kızlar için zorba ve kurban olma eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hortaçsu (1997) kızların erkeklere göre arkadaşlarını daha fazla sevdikleri, kızların çoğunlukla arkadaşları ile küçük gruplar içinde vakit geçirdiklerini belirtmektedir. Bu durumun erkeklere göre kızlarda olumsuz arkadaşlık ilişkileri ile zorba ve kurban olma eğilimleri arasında daha güçlü bir ilişkinin nedeni olabileceği düşünülebilir.

Okula yönelik duygular: Bu araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin okula yönelik duygularını daha olumsuz ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmalar öğrencilerin zorbalığa en fazla okulda, özellikle de okuldaki oyun alanları (Craig, Pepler ve Atlas, 2000), okulun bahçesi, sınıf, okul çevresi, okul koridorlarında (Yurtal ve Cenkseven, 2007) maruz kaldıklarını ve uyguladıklarını göstermektedir. Bu durumda zorbalığa karışan öğrencilerin karışmayan öğrencilere göre okula yönelik daha olumsuz duygulara sahip olması beklenilebilir. Ancak araştırmada her ne kadar zorbalığa karışan öğrencilerin okula yönelik duygularının daha olumsuz olduğu belirlense de, yapılan regresyon analizleri okula yönelik duygular değişkeninin zorba ve kurban olma eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, zorbalığa karışsın veya karışmasın, araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına yönelik olumlu duygular beslediklerinin işareti olarak ele alınabilir. Nitekim, OYKÖ-statü alt ölçeğinden sonra en yüksek ortalamanın okula yönelik duygular ($\bar{X}=3.84$) alt ölçeğinde belirlenmiş olması; ayrıca zorba veya kurban olan öğrencilerin OYKÖ-okula yönelik duygular boyutundan aldıkları puanların zorbalığa karışmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaması da bu yargıyı destekler niteliktedir.

Yöneticiler: Araştırmanın diğer bir bulgusu, zorbalığa karışmayan öğrencilerin, zorbalığa karışan öğrencilere göre okul yönetimini anlamlı bir şekilde daha olumlu algıladıkları; OYKÖ'nün okul yönetimi boyutundan alınan puanların, hem zorba hem de kurban olmayı anlamlı bir şekilde yordadığı yönündedir. Bu sonuca dayanılarak, öğretmenlerle olan etkileşimin niteliği gibi, okul yöneticileriyle olan iletişimin niteliğinin de öğrencilerin zorbalığa karışmasında etkili faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Okul ikliminin şekillenmesinde önemli aktörlerden olan yöneticiler, Halawah'ın (2005) da belirttiği gibi, gerek etkili yöneticilik becerileri gerekse kişisel nitelikleriyle okul çapında istendik yönde bir disiplinin kurulmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Cemalcılar (2010) da öğrencilerin okul yöneticilerini kendileriyle iletişim biçimleri bakımından değerlendirdiklerini; yöneticilerin sadece liderlik niteliklerinin değil, öğrencilerle olan sosyal etkileşimlerinin de öğrencilerin okula yönelik duygularını etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durumda, zorbalığa karışmayan, okulun kurallarına uyan, kısaca okuldaki yetişkinlerin beklediği yönde davranan öğrencilerin, okul yöneticileriyle daha olumlu ilişkiler içerisinde oldukları, bu nedenle zorbalığa karışan öğrencilere göre okul yöneticilerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Öte yandan zorbalığa karışan öğrencilerin okul yöneticileriyle de birtakım problemler yaşaması doğal karşılanabilir. OYKÖ'nün okul yönetimi boyutu, kız öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamamakta iken, erkek öğrencilerde bu boyutun yordamaya katkısı anlamlıdır. Bu bulgu, zorba olan grupta erkek öğrencilerin daha çok yer alması ve erkek öğrencilerin OYKÖ-Okul yönetimi boyutunda daha düşük ortalamaya sahip olmaları şeklindeki bulgularla bir arada ele alındığında, gerek zorba gerekse kurban şeklinde olsun, zorbalığa karışan erkek öğrencilerin okul yönetiminden daha az memnun oldukları söylenebilir. Zorba öğrenciler, gösterdikleri problem davranışlarla okul kurallarını çiğnemekte, arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri için zaman zaman rahatsızlık yaratan birtakım sorunlara yol açmaktadırlar. Bu durumda okulun disiplin sisteminin kaynağı olarak gördükleri yöneticilere karşı olumsuz tutum geliştirmiş olabilirler. Öte yandan kurban olan öğrencilerin de okul yöneticilerine yönelik olumsuz tutum içerisinde olması, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, okul ortamında sorunlarıyla yeterince ilgilenilmediğini, okul yöneticilerinin zorba öğrencilerle yeterince mücadele etmediklerini düşüncelerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü zorbalıkla mücadelede öğrencilerle güvene dayalı olumlu ilişkiler geliştirmenin önemini vurgulayan Packman'e (2005, Akt: Urbanski, 2007) göre, öğrenciler okuldaki yetişkinlerin zorbalık olaylarına yeterince müdahale etmediklerini düşünmektedirler.

Statü: Araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin zorbalığa karışmayanlara göre ÖYKÖ'nün “statü” boyutunda daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu boyut öğrencilerin okulda kendilerini ne düzeyde değerli hissettiklerini belirlemeye yönelik ifadeler içermektedir. İlgili alan yazında zorba öğrencilerin okul uyumlarının ve akademik başarılarının daha zayıf olduğu (Nansel ve ark., 2001), öğretmenlerinden daha az sosyal destek algıladıkları (Demaray ve Malecki, 2003), kurbanların sınıf arkadaşlarına göre kendilerini daha yalnız, okulda daha mutsuz ve az sayıda arkadaşına sahip olarak ifade ettikleri (Boulton ve Underwood, 1992; Nansel ve ark., 2001), zorba/kurban öğrencilerin ise sınıfın en az hoşlanılan üyeleri oldukları (Juvonen ve Graham, 2004; Juvonen, Graham ve Schuster, 2003; Schwartz, 2000), saldırganlık ve depresyon düzeylerin yüksek, akademik yeterlilikleri, öz kontrolleri ve sosyal kabullerinin zayıf olduğu (Nansel ve ark., 2001; Schwartz, 2000) belirlenmiştir. Alan yazında yer alan bu bulgulara dayanarak zorbalığa karışmayan öğrencilerin karışan öğrencilere göre okulda kendilerini daha değerli hissetmeleri şaşırtıcı bir bulgu değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre ise, ÖYKÖ'nün “statü” boyutunun zorba olmanın pozitif yönde anlamlı yordayıcısı iken, kurban olmanın yordayıcıları arasında yer almadığı görülmüştür. Juvonen ve Graham (2004) zorbaların kendilerini olumsuz algıladıklarına dair yaygın kanıya karşıt olarak, çalışmaların çoğunda zorbaların kendilerini pozitif bir şekilde algıladıkları, hatta bazen aşırı olumlu benlik imajı gösterdikleri bulgusuna ulaşıldığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Morrison (2001; Akt. Rigby, 2002) zorbaların kendilerine karşı saygıları yüksek iken, başkalarına karşı saygılarının zayıf olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Oliver, Hoover ve Hazler (1994) zorbaların kurbanlara göre daha yüksek bir sosyal statüye sahip olduklarını saptamışlardır. Olweus (1978; Akt. Oliver, Hoover ve Hazler, 1994) da zorbaların uyumlu öğrencilerle neredeyse aynı düzeyde popüler olduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla zorba öğrencilerin okulda kendilerini daha değerli hissetmeleri olasıdır. Kız ve erkekler için ayrı ayrı yapılan analizlerde de ÖYKÖ'nün “statü” alt ölçeği puanlarının yalnızca kızlar için zorba olma eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgu erkek egemen toplumda kızların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre erkekte beklenen özelliklere sahip olması, yani “erkek Fatma” olmasının takdir görmesi ile ilişkili olabilir. Okulda kendini değerli hissetme ile zorbalık arasındaki pozitif ilişki, özellikle de ilişkideki cinsiyet farkının nedenlerinin yeni araştırmalarda ele alınmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, zorbalığa karışmayan öğrenci grubunda kız öğrenciler daha fazla yer almakta; okul yaşam kalitesi algıları da kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Zorbalık statülerine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları karşılaştırıldığında, zorbalığa karışmayan öğrencilerin okullarındaki yaşamı daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, zorbalık ve kurban olma puanları ile ÖYKÖ'nün alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş; ÖYKÖ alt ölçeklerinden alınan puanların zorba ve kurban olmayı anlamlı düzeyde yordadığı ve regresyon modelinin hem kızlar hem de erkekler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Özetle bu çalışma zorbalığa karışan ilköğretim öğrencilerinin öğretmenleri, okul yöneticileri ve arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz algıladıkları ve okula yönelik olumsuz duygulara sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin zorbalık davranışları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki bu ilişkilere dayanarak, okuldaki yaşamın niteliğini arttırmak için alınacak önlemlerin öğrencilerde zorbalığa karışma eğiliminin azaltılmasında da önemli bir faktör olacağı söylenebilir. Okul yaşamının niteliğinin arttırılmasında geliştirilecek politikaların, sadece zorba ve kurban öğrencileri değil, okuldaki öğretmen ve yöneticileri de kapsayacak şekilde geniş tutulması ve okulda zorbalık karşıtı bir kültür yaratmayı hedeflemesi

yararlı olacaktır. Karatzias, Power ve Swanson (2002) da okulda geliştirilen zorbalık karşıtı politikaların hem zorba hem de kurban olan öğrencilere yönelik önlemleri içermesi gerektiğini ve önleyici bir strateji olarak hem bireysel düzeyde öğrencileri hem de bir bütün olarak okulu hedeflemesi gerektiğini belirtmektedirler. Okul çapında düzenlenecek bu tür uygulamaların, öğrenci ve öğretmenlerde çeşitli sosyal becerileri geliştirmekten, kişilerarası çatışmaları barışçıl yollarla çözmeye ve stresle başa çıkmaya kadar geniş bir beceri eğitimi; zorbalığa karışan öğrencilere gereken psikolojik yardımın ve sosyal desteğin sağlanmasını; ailelerle işbirliği yapma ve onlara gereken eğitimin verilmesini, vb. kapsaması, okul kültürünün bir bütün olarak istenen yönde değişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.*
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34 (1), 1-15.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154)
- Bentley, K. M., & Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Bilgiç, E. & Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 180-194.
- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L., & Forster, J. L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research*, 18(3), 389-403.
- Borg, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6 (2), 131-143.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Adelaide, South Australia.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Capps, M. A. (2003). Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region IV 68 and VI educational service centers. Unpublished doctoral dissertation, A&M University, Texas.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243-272
- Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.
- Craig, W. (2004). Bullying and Fighting. In William Boyce (Ed.) *Young people in Canada: Their health and wellbeing* (pp. 87-96). Health Canada, HBSC: Health Behaviours in School-Aged Children, a World Health Organization Cross-National Study.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.

- Crick, N., Bigbee, M.A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Demaray, M.K. & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (16), 107-128.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, and state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frydenberg, E., & Lewis, R (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, 97-110.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2), 133-150.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate, *Education*, 126 (2), 334-345.
- Halpern, D.F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52, 1091-1102.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hilooglu, S. & Cenkseven Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(2), 1159-1173.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Huebner, E. S., Drane, J. W., & Valois, R. F. (2000). Levels of demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A Review of the literature. *Journal of School Health*, 79 (10), 451- 465.
- Johnson, W. L. & Johnson, A. M. (1993). Validity of the Quality of School Life Scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. In Sanders, C. E. & Phye, G. D. (Ed.). *Bullying implications for the classroom* (pp. 229-255). USA:Elsevier Academic Pres.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate Entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.

- Kartal, H. (2009). The ratio of bullying and victimization among Turkish elementary school students and its relationship to gender and grade level. *Social Science*, 20(2), 109-119.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarından yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kutlu, F. (2005). The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lagerspetz, K.M., Bjorqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 and 12-year old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Leonard, C. A. R. (2002). Quality of school life and attendance in primary schools. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Newcastle, Australia.
- Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Mcneely, A. C., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72 (4), 138-146.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72, 416-420.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Australia, Oxford: Blackwell.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Page, R. M. & Page, S. T. (2003). *Fostering emotional well-being in the classroom*. Massachusetts: Jones & Barlett Publishers.
- Pang, N. S. K. (1999). Students' quality of school life in Band 5 schools. *Asian Journal of Counseling*, 6(1), 79-106.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53 (8), 19-26.
- Pekel, N. (2004). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik başarı durumlarının incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Pekel-Uludağlı, N. & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranışı türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 77-92.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D.P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C, Valente, L., & Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-254.

- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 35(156),175-189.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2007, Eylül). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu'nun geliştirilmesi. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rivers, I. & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Sharp, S. & Smith, P.K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role scale approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.
- Şahin, M. & Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.
- Tangen, R. (2009). Conceptualizing quality of school life from pupils' perspectives: A four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Urbanski, J. (2007). The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students. *Unpublished doctoral dissertation*, University of South Florida Department of Educational Leadership.
- Ün-Açıkgöz, K. ,Özkal, N., & Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.